

# Concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos

Víctor Manuel Rodríguez Muñoz

Universidad Autónoma de Madrid

## Resumen

En este estudio se exploran las concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en torno a la convivencia en sus centros educativos. A través de un diseño en el que se combinan distintas estrategias de recogida de información, de carácter cualitativo y cuantitativo, en el que han participado 304 alumnos y alumnas de tres centros de Madrid, se ha tratado de identificar el grado de complejidad que presentan dichas concepciones en distintos ámbitos o aspectos de la convivencia escolar. Las entrevistas, los grupos de discusión y una encuesta a través de un cuestionario de dilemas *ad hoc* han mostrado como el alumnado tiene una visión mayoritariamente compleja y relativista de la convivencia, aunque aún se aprecian ámbitos en los que las concepciones siguen resultando muy simples, principalmente los relacionados con las causas de los distintos tipos de conflictos. En muy pocos aspectos las concepciones llegan a tener un carácter más sistémico u holístico, a pesar de que este punto de vista teórico es el que subyace a la mayor parte de las propuestas de intervención en la mejora de la convivencia. No se han encontrado diferencias significativas relacionadas con el sexo del alumnado o el curso (2º ó 4º de ESO), aunque sí en relación con el tipo de centro en el que están escolarizados: las concepciones han resultado más complejas en un centro concertado, urbano, de pequeño tamaño.

*Palabras clave:* convivencia escolar, clima de convivencia, conflictos, relaciones, acoso, maltrato entre iguales, violencia escolar, mediación escolar.

**Abstract:** *Compulsory Secondary Education Students' Impressions on Living Together in Educational Institutions*

This study deals with Compulsory Secondary Education students' impressions on living together in schools.

The information was collected using a kind of design which mixes together different strategies, both qualitative and quantitative. Then, 304 students from three secondary schools of Madrid took part in this project.

The aim of the study was to identify the complexity degree of three types of impressions in different scopes or aspects of school coexistence. The interviews, discussion groups plus a survey carried out by means of a dilemmas *ad hoc* questionnaire have come to prove that students show a mainly complex and relativist vision of coexistence, although there are certain fields where impressions continue being very simple, specially the ones related to the causes of the different types of conflicts.

There are very few cases in which conceptions seem to have a more systemic character, although this theoretical point of view is the one that underlies most of to the intervention proposals for the improvement of coexistence. It was not possible to find any significant difference concerning students' gender or the school year in which they are enrolled (2nd or 4th year of Compulsory Secondary Education), although some of them have been found as regards the type of institution where they are studying. Thus, the most complex impressions were found in a state subsidiezed, urban centre of small size.

*Key words:* school coexistence, school climate, conflicts, relationships, bullying, mistreatment among peers, school violence, school mediation.

## Introducción

La creciente preocupación social por distintos fenómenos relacionados con la convivencia en los centros educativos ha supuesto un notable incremento tanto de los estudios relacionados con estos aspectos, como de propuestas de intervención. La variedad de estudios y propuestas existentes presenta algunas peculiaridades que merece la pena mencionar.

Por una parte, los trabajos difieren en lo que se refiere al objeto de estudio, en la terminología empleada y en las dimensiones estudiadas, tanto que a veces requieren una clarificación terminológica previa como la que realizan Del Barrio, Martín, Almeida, y Barrios (2003). Así, encontramos estudios sobre violencia en las escuelas, maltrato entre iguales o *bullying*, convivencia en los centros, disciplina escolar, ansiedad de los docentes, relaciones en la escuela, resolución de conflictos, etc. Esta variedad de ámbitos y enfoques no tiene por qué ser negativa si los objetos de estudio resultan claramente delimitados y las conclusiones se sitúan de forma correcta en relación a los objetivos persegui-

dos. Pero no siempre es así. Además, muchos trabajos suelen limitarse, desde el punto de vista metodológico, a las encuestas más o menos generales a través de cuestionarios dirigidos al profesorado, al alumnado y, en ocasiones, a las familias. Este planteamiento metodológico presenta algunas limitaciones: puede resultar insuficiente para profundizar en determinados fenómenos (por ejemplo para conocer la incidencia real del vandalismo o la disrupción en un centro), si no se complementa con otras herramientas o estrategias (observación, registros, análisis de documentos) y, sobre todo, para acceder a concepciones más profundas o implícitas sobre cuestiones o aspectos diversos que supuestamente constituyen los objetos de estudio. Resultan muy interesantes las reflexiones que a este respecto se realizan en Del Barrio et al. (2003) y Garcés (2002).

De los distintos enfoques que está adoptando la investigación relacionada con estos aspectos, el tema de la violencia escolar y el maltrato entre iguales acapara, desde hace ya más de una década, buena parte de los trabajos de investigación (Vieira, Fernández y Quevedo, 1989; INCE, 1997; Ortega, R., 1998; Defensor del Pueblo, 2000; Del barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Del Barrio, Almeida, Van der Meulen, Barrios y Gutiérrez, 2003; Ortega, R. y Del Rey, 2003; Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2005; Serrano e Iborra, 2005). La perspectiva de estos trabajos es, por lo general, la de averiguar la incidencia de los malos tratos o las situaciones de violencia, sin adentrarse en otras cuestiones relacionadas con la convivencia en la escuela o las relaciones entre sus integrantes.

Algunos trabajos, no obstante, se centran en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa o en otros aspectos de la convivencia más ligados al contexto (INCE, 2000; Martínez y Arostegui, 2001; Jares, 2002; Zabalza, 2002; Garcés (ed.), 2002; Martín, Rodríguez y Marchesi, 2004; Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa, 2004). Por lo general, se trata de estudios realizados a través de cuestionarios en los que se recogen opiniones de alumnado, profesorado y familias. Los casos de Garcés (ed.) (2002) y del Instituto Vasco de Evaluación e Investigación Educativa (2004) constituyen dos excepciones en las que la estrategia de entrevistas grupales localizadas o los estudios de casos hacen aflorar reflexiones de gran interés por parte de alumnos y alumnas de secundaria.

Por último, existen un buen número de trabajos que realizan propuestas de mejora de la convivencia en forma de programas, planes o sugerencias para la acción. Entre otros (Díaz Aguado, 1996, 2002 y 2004; Ortega, 1997 y 1998; Del Rey y Ortega, 2001; Torrego, 2000, 2003 y 2006; Jares, 2001; Casamayor, 1998; Carrascosa y Martínez 1998; Trianes, 2000 y 2004; Antúnez 2000; Fernández, 2001; Fernández, Villaoslada y Funes 2002; Torrego y Moreno 2003; Martínez y Tey, 2003; Ortega y Del Rey 2003 y 2004; y Cerezo 2004).

La conclusión principal que puede extraerse de los estudios o propuestas que abordan de una manera más general la convivencia en los centros educativos es que se trata de un fenómeno complejo, en el que confluyen factores diversos relacionados con las interacciones de diverso tipo que se establecen entre los integrantes de la comunidad educativa y las situaciones en las que dichas interacciones tienen lugar. Por ello, en nuestro trabajo vamos a utilizar una noción amplia de la convivencia en los centros que incluya la calidad de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la frecuencia y la importancia de los conflictos y los mecanismos más habituales para su resolución, la participación democrática en las decisiones relacionadas con la convivencia y los mecanismos de gestión de la convivencia que se ponen en juego no sólo para resolver los conflictos, sino para prevenirlos y para mejorar el clima de convivencia en general.

## **La importancia de conocer las concepciones del alumnado**

En muchos de los trabajos citados más arriba se echa de menos, no obstante, una mayor profundización en las concepciones del alumnado sobre estas cuestiones. Es precisamente en este terreno en el que queremos situar este trabajo. Compartimos el enfoque teórico que postula que se pueden distinguir en la naturaleza representacional de las concepciones dos niveles distintos que difieren en el continuo explícito-implícito (Pozo y Rodrigo, 2001; Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006); Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993). Según estos autores, las personas tenemos conocimientos de cuya existencia somos conscientes y que podemos verbalizar dando cuenta de ellos. Pero también tendríamos creencias, representaciones profundamente arraigadas de las que sin embargo no tenemos conciencia.

Este enfoque, que entiende las concepciones como teorías implícitas, postula que las creencias a las que difícilmente podemos acceder desde la conciencia, que se han construido mediante procesos implícitos de aprendizaje en los contextos sociales cotidianos sin necesidad de instrucción formal, tienen sin embargo una influencia muy grande en la forma en que nos comportamos. Nuestra acción se explicaría, desde esta perspectiva, no sólo o no tanto por el conocimiento explícito que tenemos, sino por estas otras representaciones que actuarían como filtros en la manera de procesar y elaborar la información.

Estas representaciones implícitas no serían tanto ideas aisladas como teorías con un mayor o menor grado de articulación (Gopnik y Meltzoff, 1997). Aunque aplicada a las teorías sobre el aprendizaje, que es el campo en el que más se ha desarrollado esta línea de investigación, nos vale la afirmación de Pérez Echeverría y otros (2006, pp. 79-80) de que

las concepciones sobre el aprendizaje no constituirán ideas aisladas (...), sino teorías que estarían respondiendo a un conjunto de restricciones cuya manifestación variaría en coherencia y consistencia según los contextos, situaciones y circunstancias.

De igual modo, nos parece que las representaciones que los alumnos poseen respecto a ciertos aspectos relacionados con la convivencia en sus centros educativos podrían responder a una serie de creencias que, en conjunto, pueden llegar a constituir unas teorías de carácter implícito, con un alto grado de coherencia interna, que les sirvan para explicar determinados fenómenos e incluso para actuar mediados por ellas.

Queremos, por tanto, ahondar en lo posible en un nivel de representación de los alumnos acerca de distintos aspectos relacionados con la convivencia en los centros que vaya más allá de lo que puede ser un conocimiento explícito, aprendido de forma consciente a través de instrucción formal o la educación deliberada y organizada. Este nivel de representación, el de las teorías implícitas, que se origina en los sujetos a través de procesos mucho más intuitivos e informales resulta, a la vez que más complejo y de más difícil acceso, mucho más estable y difícil de cambiar (Pozo et al., 2006).

Conocer estas representaciones resulta necesario como un paso previo para su posible cambio, entendiendo que si resultan muy diferentes de las concepciones más teóricas que subyacen a las propuestas de intervención, esta circunstancia puede suponer un obstáculo para la puesta en marcha de programas, de decisiones o de actuaciones que pretendan mejorar la calidad de la convivencia en nuestros centros educativos. Una de las características de las teorías implícitas es su resistencia al cambio. Adoptando la posición del cambio conceptual entendido como una redescrición representacional (Karmiloff-Smith, 1992; Pozo y Rodrigo, 2001; Martín y Cervi, 2006), para cambiar en lo posible estas representaciones implícitas es necesario, en primer lugar, tomar conciencia de ellas, hacerlas explícitas, verbalizarlas, analizarlas y ponerlas en cuestión. Esa es la premisa con la que este estudio se aborda.

El reto será intentar situarnos en la perspectiva de los alumnos y alumnas, acceder a sus representaciones más implícitas respecto a la convivencia en los centros

educativos y analizar en qué medida esas representaciones se inscriben en unas concepciones más generales, que trataremos de categorizar a través de la identificación de una serie de dimensiones y supuestos que nos llevan a postular tres tipos de teorías sobre la convivencia, que expondremos al presentar los instrumentos. Para ello, no es suficiente con un planteamiento metodológico basado en cuestionarios. No sólo son necesarias otras estrategias metodológicas, sino, como señalan Pérez Echeverría y otros (2006), seguramente la combinación de varias de ellas las que nos permitan acercarnos un poco mejor a nuestro difícil propósito.

Como consecuencia de lo anterior, el propósito de este estudio ha sido indagar en las concepciones del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria en relación con el clima de convivencia en los centros educativos, tratando de establecer el grado de complejidad que presentan estas concepciones. En concreto, nos hemos centrado en intentar entender las teorías de los alumnos y alumnas en torno a los siguientes aspectos de la convivencia:

- La representación sobre la calidad las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, la valoración de los conflictos y la percepción sobre las formas más habituales de resolverlos en sus centros.
- La representación sobre las causas de los conflictos y los problemas de convivencia.
- La representación sobre los mecanismos democráticos de participación en la gestión de la convivencia y la resolución de los conflictos
- La representación sobre las formas y estrategias más adecuadas de resolver los conflictos y de mejorar el clima de convivencia, incluyendo la mejora de las relaciones interpersonales.

También es objetivo de este estudio analizar en qué medida las teorías que los alumnos y alumnas mantienen pueden tener relación con el sexo, el curso o el centro en el que están escolarizados.

## Método

El trabajo se ha desarrollado a través de tres orientaciones metodológicas de carácter complementario que han constituido, a su vez, tres fases o momentos de la investigación: entrevistas individuales semiestructuradas, grupos de discusión y encuesta a través de un Cuestionario de dilemas.

## Participantes y procedimiento

En el estudio han participado alumnos y alumnas de 2º y 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, escolarizados en tres centros públicos o concertados de la Comunidad de Madrid.

Para la selección de centros se han tenido en cuenta algunas características como la titularidad, el tamaño del centro y el carácter rural o urbano. Se ha tratado de controlar que los tres centros presenten un perfil similar en relación con la percepción general del clima de convivencia. Para ello se ha utilizado el *cuestionario del alumno sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia* del Instituto IDEA. Los resultados de la aplicación del cuestionario muestran un perfil similar y no se han encontrado diferencias significativas en el conjunto de las respuestas.

Las fases de entrevista y grupos de discusión se han desarrollado sólo con alumnado de 4º de ESO, ya que se considera que este alumnado posee una visión más completa de la convivencia a lo largo de la etapa y también que los instrumentos que se emplean los convierten en más eficaces con alumnos de más edad y mayor madurez, dado que requieren un cierto nivel de reflexión y de explicitación. Se han desarrollado 15 entrevistas, cinco en cada uno de los tres centros seleccionados, con alumnos y alumnas seleccionados según las siguientes condiciones o criterios: pertenecientes a grupos diversos (2 o 3 grupos); representativos respecto al rendimiento académico (al menos 1 o 2 alumnos con algunas dificultades de aprendizaje), equilibrados respecto al sexo (cantidad similar de chicos y chicas), sin especiales problemas relacionados con la convivencia (ni alumnos especialmente conflictivos ni víctimas claras de agresiones, etc...), participativos y dispuestos a colaborar.

Se han llevado a cabo tres grupos de discusión, integrados por los alumnos que habían sido entrevistados con anterioridad.

Además, se ha realizado una encuesta al total de alumnos y alumnas de 2º y 4º de los tres centros (un total de 304). La distribución de los alumnos en relación con las variables estudiadas ha sido la siguiente:

TABLA I. Distribución de los alumnos por centro, sexo y edad

ALUMNOS POR CENTRO			POR SEXO		POR CURSO	
C1	C2	C3	HOMBRE	MUJER	2º ESO	4º ESO
121	103	80	165	139	134	170

## Instrumentos

Para las entrevistas semiestructuradas se elaboró un guión abierto en el que se contemplaban los siguientes aspectos:

- Opiniones sobre la convivencia en el centro.
- Vivencia de las situaciones conflictivas y los problemas de convivencia.
- Causas de los problemas de convivencia.
- Gestión de la convivencia y resolución de Conflictos.
- Propuestas para la mejora de la convivencia.

Tras el análisis de las entrevistas individuales se preparó un guión *ad hoc* para la *discusión en grupos* en cada uno de los centros. Las cuestiones sobre las que se profundizó tenían que ver, o con aspectos no suficientemente explicados en las entrevistas, o con temas sobre los que habían aparecido controversias u opiniones contradictorias.

La elaboración del *cuestionario de dilemas* para la encuesta tuvo lugar una vez analizados los resultados de las dos fases anteriores del estudio. Dado que la pretensión del cuestionario era la de ahondar lo más posible en las ideas implícitas del alumnado acerca de la convivencia en sus centros, y organizar estas ideas en torno a unas concepciones categorizadas en función de distintos niveles de complejidad, resultaba necesario elaborar un marco teórico en el cual se diferenciaran estas concepciones. Las tres teorías que finalmente se definieron fueron las siguientes:

### Teoría simple o ingenua

En esta teoría predominan las concepciones simples de la convivencia, basadas por lo general en las experiencias personales y las propias relaciones que se mantienen con los otros. Se concibe como buena convivencia aquella en la que no hay conflictos. Cuando los hay, las atribuciones causales suelen ser muy lineales y basadas en pocos factores. El conflicto es visto siempre como algo negativo y las situaciones de convivencia estáticas y poco modificables. Las metas personales de quienes comparten esta teoría son básicamente de supervivencia: de alejamiento de los conflictos y sus consecuencias.

### Teoría compleja o relativista

Una visión más compleja viene dada en primer lugar por un concepto de convivencia en el que se ponen en juego un conjunto mayor de factores, no necesariamente vinculados al propio alumno: las relaciones entre los distintos colectivos, la existencia de algunos conflictos que se resuelven de forma adecuada. La causalidad de los conflictos sigue

siendo lineal pero múltiple: se entiende que un conflicto puede ser provocado por la confluencia de varios factores, dentro de un esquema de causa-efecto. Desde esta perspectiva el conflicto es más dinámico: puede resolverse bien si se abordan las causas que lo generan. En general existe un mayor relativismo a la hora de valorar los conflictos y sus consecuencias: no todos los conflictos son iguales o afectan de la misma manera, existe una cierta gradación de las situaciones conflictivas, generalmente en función de las consecuencias y de su «gravedad» y también en función de los alumnos o profesores que se vean implicados. De ahí que las metas personales hayan evolucionado hacia la mejora de las propias relaciones y de las relaciones entre los distintos colectivos en general.

### Teoría sistémica o integrada

En esta concepción más teórica y menos intuitiva de la convivencia el foco se pone más en aspectos globales u holísticos: una buena convivencia será aquella en la que existe un buen clima en el centro, un ambiente adecuado para el trabajo escolar, en la que se dan buenas relaciones entre todos los colectivos y en la que los conflictos, inevitables en cualquier organización, se previenen y resuelven de forma adecuada. El clima de convivencia es más dinámico, los conflictos se resuelven a través del diálogo, y los mecanismos de prevención y de participación democrática son esenciales en la gestión de la convivencia. Las metas personales en relación con la convivencia contemplan la mejora del clima del centro y de los procesos educativos.

En el cuadro que sigue se resumen las principales características de cada una de las tres teorías, en relación con las dimensiones y aspectos que han servido para categorizarlas.

TABLA II. Relación entre las dimensiones y aspectos estudiados y las concepciones del alumnado sobre convivencia escolar

ASPECTOS	TEORÍA		
	Simple o ingenua	Compleja o relativista	Sistémica o integrada
Concepto. Aspectos en los que se sustenta la idea de convivencia	Aspectos aislados y cercanos al alumno (situación personal), ausencia de conflicto que afecte directamente	Relaciones en varios niveles, ausencia o bajo nivel de conflicto en general	Clima de centro: relaciones e interacción entre ellas, resolución adecuada de los conflictos
Foco	El propio alumno	Los demás (otros alumnos y profesores)	El centro, el clima
Valoración conflicto	Negativo. Estático	Depende de conflicto y de consecuencias. Dinámico	Positivo. Depende de resolución. Dinámico
Causalidad conflictos o alteraciones de la convivencia	Monocausal (buenos o malos alumnos o profesores, inmigrantes...) lineal (causa-efecto)	Multicausal (confluencia de factores o causas) lineal (causas-efectos)	Multicausal (confluencia de factores o causas) interactiva (causas y efectos en interacción)

<b>Valoración normas</b>	Buenas/ malas «per se»	Buenas/ malas en función de eficacia y alumnos	Buenas/malas en función de asunción, aplicación y capacidad de mejora del clima
<b>Valoración elaboración y aplicación de normas de convivencia</b>	Externas (MEC, CCAA) ajenas al alumnado y familias, aplicación profesorado	Participación de los distintos colectivos en elaboración y aplicación	Cultura democrática en elaboración y aplicación
<b>Modelos de gestión de la convivencia</b>	Punitivo, sancionador	Basados en el diálogo y la relación interpersonal	Integrado
<b>Mejora de la convivencia. Modelos según objetivo</b>	Punitivo, sancionador: reparación	De las consecuencias: cambio en los comportamientos	Educativos: cambio en los valores y las concepciones
<b>Mejora de la convivencia. Modelos según carácter</b>	Remedial simple, reactivo	Remedial complejo, reactivo	Preventivo y remedial, proactivo y reactivo

A partir de este marco teórico y del análisis de los datos obtenidos en las fases anteriores, se elaboró el cuestionario de dilemas: una serie de cuestiones problemáticas relacionadas con la convivencia en torno a las cuales se ofrecían diversas alternativas de respuesta. El cuestionario final se organizó en 15 ítems, en cada uno de los cuales se presentaba un dilema para el que se ofrecían tres posibles respuestas, cada una de ellas representativa de una de las tres teorías que se querían estudiar. Estos ítems abarcaban cuatro ámbitos más generales, que incorporan el conjunto de aspectos a estudiar. No se trata de ámbitos homogéneos y por tanto no se esperaba un funcionamiento similar de todos los ítems que componen cada una de las agrupaciones. Estas agrupaciones son:

**TABLA III.** Agrupaciones de ítems del cuestionario de dilemas

<p>A. Valoración general de la convivencia y los conflictos</p> <p>B. Causas de los problemas de convivencia</p> <p>C. Gestión democrática de la convivencia. Participación de alumnado y familias</p> <p>D. Mejora de la convivencia y las relaciones. Resolución de conflictos. Medidas y estrategia</p>
--

Tras una elaboración ordenada de los ítems y las categorías se procedió a una primera validación por el método de opinión de expertos y también se contó con la opinión de alumnado de la ESO (para confirmar la adecuación del lenguaje y prevenir una excesiva deseabilidad), antes de realizar el cuestionario definitivo. La fiabilidad final encontrada en el cuestionario fue de un  $\alpha = 0,4692$  para un  $N = 284$ . A pesar de este bajo índice de fiabilidad, se trató de establecer el nivel de coherencia interna del instrumento, para lo que se procedió a un recuento de las respuestas de cada alumno, tratando de determinar si se podían agrupar en categorías consecutivas (simple y compleja o compleja y sistémica) o si no podía determinarse una tendencia hacia un tipo de con-

cepción. Resultó que el 87,6% del alumnado respondía a 11 ítems o más en dos categorías consecutivas y un 62,4% en 12 o más ítems. Ello hizo que el cuestionario se considerase adecuado para los propósitos de este estudio exploratorio ya que confirmaba la impresión de que a través de él se podía acceder a representaciones que presentaban una coherencia que venía dada por la existencia de unas teorías implícitas.

### **Análisis de datos**

Tras la transcripción de todas las entrevistas se ha llevado a cabo un trabajo de codificación y un análisis conjunto, por aspectos, de los resultados. El objetivo no ha sido tanto cuantificar los datos (aunque se tienen en cuenta las frecuencias), como encontrar aspectos relevantes, interesantes y sugerentes para las posteriores fases del trabajo. De la transcripción de los grupos de discusión se han extraído aquellos aspectos que se consideraban relevantes para la interpretación de algunas de las opiniones expresadas en las entrevistas y se ha tratado de establecer su grado de consistencia.

Para el análisis de los resultados del *cuestionario de dilemas* se han tenido en cuenta dos indicadores estadísticos diferentes. El primero de ellos es el porcentaje de respuestas en cada una de las categorías o concepciones, en cada uno de los ítems o en un conjunto de ellos. Para efectuar la comparación de los porcentajes se han obtenido los valores de  $\chi^2$ . El segundo viene dado por el valor promedio que se obtiene, también para cada ítem, tras asignar a cada una de las categorías un valor numérico (Simple: 1; compleja: 2 y Sistémica: 3) y obtener la media ponderada en función de las respuestas del alumnado. Este indicador, al que hemos denominado valor promedio, complementario de los porcentajes de respuesta por categorías, facilita en gran medida la comparación entre los distintos ítems y variables consideradas en el estudio (a través del análisis de las varianzas), ya que proporciona una información numérica sobre lo que podríamos denominar en «grado de complejidad» de las respuestas, con independencia de la concepción que predomine porcentualmente.

## **Resultados**

### **Entrevistas y grupos de discusión**

Los resultados obtenidos del análisis de las entrevistas y grupos de discusión han servido, de forma fundamental, para elaborar el cuestionario de dilemas y para matizar o

discutir algunos de los resultados obtenidos en la aplicación de este último, por lo que no se presentan de manera pormenorizada en estas páginas. Cabe decir, no obstante, que la impresión general que obtuvimos con las entrevistas fue que la percepción del alumnado sobre la mayor parte de los aspectos resultaba bastante simple (en cuanto a las dimensiones que consideraban en la valoración de la convivencia, la causalidad de los conflictos o los mecanismos de gestión y resolución) y que, a través de los grupos de discusión, es decir, mediante el diálogo entre ellos, se acercaban a posiciones algo más complejas (se planteaba la multicausalidad, se relativizaban las soluciones más simples, etc.). En muy contadas ocasiones las respuestas del alumnado tenían un carácter más sistémico o global o se referían a aspectos como la planificación educativa, la propia institución o los programas y proyectos educativos como aspectos involucrados en la convivencia en la escuela.

## **Resultados de la encuesta sobre concepciones**

En el conjunto de las respuestas a todos los ítems del cuestionario predominan las concepciones complejas (36,7%), aunque las diferencias con las simples (35,2%) e incluso con las de carácter sistémico (28,1%) no son determinantes. El valor promedio total (1,93), confirma esta tendencia, ya que se encuentra muy próxima al valor otorgado a la teoría compleja. No puede hablarse, por tanto, de una teoría claramente predominante.

En el análisis de los porcentajes de respuestas del conjunto de los ítems también las concepciones complejas han resultado mayoritarias en 8 de ellos: causas de los problemas (1), participación de las familias en la elaboración de normas (3), mejora de las relaciones (4), mejora de la convivencia (6), colaboración de las familias (10), participación del alumnado en las normas de clase (11), finalidad de las sanciones (13) y mediación (15). La teoría simple lo ha sido en cinco de ellos: causas de la disrupción (2), causas de las agresiones (7), participación del alumnado en la elaboración y aplicación de normas (8), valoración de los conflictos (9) y valoración de la eficacia del diálogo (14); y la sistémica sólo ha predominado en dos ítems: valoración del clima de convivencia (5) y corrección de los problemas de convivencia (12).

TABLA IV. Porcentajes de respuesta en cada teoría y valores promedio por ítems

ÍTEMS		N	%	VALOR PROMEDIO
1. Causas de los problemas	Simple	120	39,5%	1,72
	Compleja	148	48,7%	
	Sistémica	36	11,8%	
2. Causas de la disrupción	Simple	160	53,2%	1,58
	Compleja	108	35,9%	
	Sistémica	33	11,0%	
3. Participación de las familias en la elaboración de las normas	Simple	103	34,2%	1,96
	Compleja	106	35,2%	
	Sistémica	92	30,6%	
4. Mejora de las relaciones	Simple	53	17,5%	2,23
	Compleja	128	42,2%	
	Sistémica	122	40,3%	
5. Valoración clima de convivencia	Simple	105	34,7%	2,111
	Compleja	59	19,5%	
	Sistémica	139	45,9%	
6. Mejora de la convivencia	Simple	110	36,2%	1,911
	Compleja	112	36,8%	
	Sistémica	82	27,0%	
7. Causas de las agresiones	Simple	150	49,8%	1,62
	Compleja	116	38,5%	
	Sistémica	35	11,6%	
8. Participación de los alumnos en la elaboración y aplicación de normas	Simple	105	34,8%	2,00
	Compleja	93	30,8%	
	Sistémica	104	34,4%	
9. Valoración de los conflictos	Simple	148	49,0%	1,87
	Compleja	44	14,6%	
	Sistémica	110	36,4%	
10. Colaboración de las familias en la mejora de la convivencia	Simple	95	31,6%	2,00
	Compleja	112	37,2%	
	Sistémica	94	31,2%	
11. Participación de los alumnos en la elaboración de normas de clase	Simple	42	13,9%	2,23
	Compleja	149	49,2%	
	Sistémica	112	37,0%	
12. Corrección de los problemas de convivencia	Simple	87	28,8%	2,09
	Compleja	101	33,4%	
	Sistémica	114	37,7%	
13. Finalidad de las sanciones	Simple	93	30,9%	1,911
	Compleja	143	47,5%	
	Sistémica	65	21,6%	
14. Valoración de la eficacia del diálogo	Simple	121	39,8%	1,89
	Compleja	96	31,6%	
	Sistémica	87	28,6%	
15. Mediación	Simple	105	34,9%	1,811
	Compleja	148	49,2%	
	Sistémica	48	15,9%	

Los ítems que presentan mayores valores promedio (por encima del valor 2 equivalente a la teoría compleja) son los referidos a la mejora de las relaciones (4), participación del alumnado en la elaboración de normas (8 y 11), valoración del clima de convivencia (5), colaboración de las familias (10) y corrección de los problemas de convivencia (12). Por lo general, se trata de ítems en los que porcentualmente ha predominado una concepción compleja o la sistémica. Los ítems que obtienen unos valores promedio más bajos son los relacionados con las causas de los problemas, de la disrupción y de las agresiones (1, 2 y 7). Veamos a continuación estos resultados por cada uno de los bloques o agrupaciones de ítems.

En lo que se refiere a la valoración general de la convivencia y los conflictos (ítems 5 y 9), un 45,9% del alumnado entiende que una buena convivencia en los centros se da cuando en éstos se producen unas condiciones positivas no sólo para el desarrollo de las relaciones, sino también del trabajo académico, lo que los sitúa en una teoría más bien sistémica. No obstante, hay un porcentaje considerable de alumnos que cifra su visión de la convivencia en sus propias experiencias, acercándose a una concepción definida como simple (34,7%). Al tiempo, casi la mitad de los alumnos (49%) y alumnas valoran el conflicto como negativo «per se», aunque son más de un tercio (36,4%) los que entienden que pueden resultar positivos y enriquecedores si se resuelven bien y se aprende de ellos.

En relación con las causas de los problemas de convivencia (ítems 1, 2, y 7) muy pocos alumnos se sitúan en una teoría sistémica (11,8%, 11% y 11,6%), en la que se tenga en cuenta la interacción entre los diversos factores y las condiciones de la propia institución escolar como generadora de un clima y, por tanto, como responsable también de los problemas. Los alumnos se reparten de forma mayoritaria entre las concepciones simples y complejas, dependiendo de si se trata de una valoración más general de las causas de los problemas, en la que son más capaces de ver una causalidad múltiple (48,7% de respuestas complejas en el ítem 1) o si se trata de problemas concretos (disrupción o agresiones) en la que predomina una visión más simple (53,2% y 49,8%, respectivamente). Se trata del dominio en el que las concepciones de los alumnos presentan unos valores promedio más bajos.

Respecto a la gestión democrática de la convivencia y la participación de alumnado y familias (ítems 3, 10, 8 y 11), no existe un predominio claro de ninguna de las tres teorías, aunque los alumnos y alumnas se sitúan en tres de ellos (3, 10 y 11) en una concepción mayoritariamente compleja (35,2%, 37,2% y 49,2%) lo cual indica que, en general, todos los mecanismos de participación y de gestión democrática los hacen depender bastante dependiendo de quiénes sean los que participan (algunas

familias, algunos alumnos más sensatos), en una visión un tanto relativista en la que no se acaba de asumir el importante papel que unos y otros pueden jugar. Al tratar sobre la participación de los alumnos en la elaboración y aplicación de normas (ítem 8), las respuestas se reparten casi a partes iguales entre los tres tipos de concepciones. Cabe destacar que para un tercio de los alumnos y alumnas la participación (34,2%) o la colaboración de las familias (31,6%) es poco necesaria y útil. En los 4 ítems, no obstante, hay aproximadamente un tercio de alumnos y alumnas que se sitúan en una posición sistémica: valoran como buena la participación y la colaboración de alumnado y familias en cualquier circunstancia, como una clave para la mejora de la convivencia en los centros. Llama también la atención que los valores promedio de los ítems referidos a la participación del alumnado son de los más altos del cuestionario, especialmente el que se refiere a la elaboración de las normas de clase (ítem 11, valor promedio 2,23), aunque en este último caso se debe a la gran cantidad de respuestas «complejas» que, unidas a las sistémicas, elevan el valor medio, sin que se pueda afirmar, no obstante, que hay una mayoría de alumnos que valoran la gestión democrática de la clase como positiva por sí misma, no en función de quiénes participen.

Por último, en relación con las propuestas de mejora de la convivencia y las relaciones (ítems 4, 6, 12, 13, 14 y 15) no ha podido establecerse un patrón claro de respuestas, aunque ciertamente se trataba de cuestiones bastante diferentes entre sí. Para muchos alumnos y alumnas (40%) las relaciones en el centro sí pueden mejorarse si se emprenden acciones decididas por parte del centro, lo que revela una visión sistémica o integrada. Sólo un 17,5% cree que poco puede hacerse por mejorar las relaciones ya que éstas dependen de las personas y de sus propias habilidades. Sin embargo, son pocos alumnos (27%) los que creen en la prevención como el mejor medio para mejorar la convivencia en general; sólo estos alumnos valoran la importancia del sentido de pertenencia al centro como un factor de calidad en la convivencia. La mayoría de los alumnos cree que la convivencia depende mucho de las personas que haya en el centro (36,2%) o, en todo caso, que puede mejorarse si se actúa de forma adecuada ante los problemas (36,8%). La mayor parte de los alumnos se inclina, para la resolución de los conflictos en los centros, por una estrategia combinada de sanciones y diálogo (37,7%) o directamente por el diálogo como el mejor recurso (33,4%). El 28,8% del alumnado da preponderancia a las sanciones como el medio más eficaz. Esta visión del alumnado revela un claro acercamiento de muchos de ellos a posiciones de carácter complejo y sistémico. Cuando se pide a los alumnos que valoren lo que consideran que son las finalidades de las sanciones, cerca del 48% cree que sirven para que el alumnado entienda las consecuencias de sus acciones y modi-

fique su actitud. Pocos (21,6%) creen que sirven para que se produzca un cambio en los valores y también pocos creen que la sanción debe ser un mero castigo a los que han cometido una falta (30,9%). Aunque hemos visto que valoran bien el diálogo para la resolución de los conflictos, cerca de un tercio de los alumnos (31,6%) lo relativizan al considerar que es adecuado para algunos más que para otros, o bien que es claramente insuficiente o ineficaz (39,5%). Casi un 30%, no obstante, confía en la eficacia del diálogo sean cuales sean las circunstancias. Lo valora como útil porque siempre mejora el conocimiento de los problemas y ayuda a su resolución. Algo similar ocurre con la mediación: para casi la mitad de los alumnos dependerá de quiénes sean los mediadores o del tipo de conflicto que se pretenda resolver. Un exiguo 15,9% se inclina por esta estrategia sean cuáles sean las circunstancias o los conflictos que se pretenda resolver.

Se han encontrado muy pocas diferencias en el conjunto de las respuestas en función del sexo del alumnado. Sólo ha resultado significativa la diferencia de respuestas de carácter complejo en el ítem 5 referido a la valoración general del clima de convivencia, 24,8% en hombres y 13% en mujeres ( $\chi^2 = 7,440$  para  $gl=2$  y  $p<0,05$ ).

Tampoco existen apenas diferencias significativas en función del curso en el que están escolarizados los alumnos, salvo en el ítem 2, referido a las causas de la disrupción, en el que el valor promedio de los alumnos de 2º (1,42) difiere de forma significativa del de los de 4º (1,70) ( $F(1,298)=12,428$   $p<0,01$ ), mostrando una concepción global más simple, además de un porcentaje significativamente mayor de respuestas simples (65,2% por 43,8% en 4º) ( $\chi^2 = 13,680$ ) con  $gl=2$  y  $p<0,01$ .

Sin embargo, sí han aparecido algunas diferencias interesantes en el análisis de los distintos centros. En cuatro ítems las diferencias vienen dadas por unos valores promedio más altos en el centro 3 (de menor tamaño, concertado, urbano, de contexto alto) que en los centros 2 y 1, especialmente este último (de tamaño mediano, público, urbano, de contexto bajo). En concreto en el ítem 3, referido a la participación de las familias en la elaboración de normas ( $F(2,298)=5,039$   $p<0,01$ ); en el 4, donde se alude a la mejora de las relaciones ( $F(2,300)=6,342$   $p<0,01$ ); en el 9, en el que se valoran los conflictos ( $F(2,301)=4,751$   $p<0,019$ ), y en el 13, que pregunta por la finalidad de las sanciones ( $F(2,298)=4,123$   $p<0,05$ ). Esta diferencia en los valores promedio viene dada, en tres de ellos, por las diferencias significativas en los porcentajes de respuestas simples y sistémicas en los centros 1 y 3 (Tabla 6) ( $\chi^2=11,216$  con  $gl=4$  y  $p<0,05$  para el ítem 3;  $\chi^2 =12,469$  con  $gl=4$  y  $p<0,05$  para el ítem 4 y  $\chi^2 =10,544$  con  $gl=4$  y  $p<0,05$  en el ítem 9). También se dan diferencias significativas en algunos porcentajes, aunque no llegan a diferir los valores promedio, en el ítem 8, rela-

tivo a la participación de los alumnos en la elaboración de normas ( $\chi^2 = 21,344$  con  $gl=4$  y  $p<0,01$ ) y en el ítem 14, en el que se valora la eficacia del diálogo ( $\chi^2 = 11,381$  con  $gl=4$  y  $p<0,05$ ). Puede decirse, a la luz de estos datos, que el centro 3 presenta unas concepciones sobre la convivencia más elaboradas y complejas que los centros 1 y 2. Entre estos dos centros no se dan diferencias significativas más que en alguna categoría conceptual en algún ítem aislado.

TABLA V. Porcentajes de respuesta y valores medios por centros en ítems con diferencias

ÍTEM	TEORÍA	CENTRO 1	MEDIA	CENTRO 2	MEDIA	CENTRO 3	MEDIA
3	SIMPLE	41,3%		33%		25%	
	COMPLEJA	38%	1,79	31%	2,03	36,3%	2,14
	SISTÉMICA	20,7%		36%		28,8%	
4	SIMPLE	23,3%		18,4%		7,5%	
	COMPLEJA	43,3%	2,10	43,7%	2,19	38,8%	2,46
	SISTÉMICA	33,3%		37,9%		53,8%	
9	SIMPLE	58,3%		46,1%		38,8%	
	COMPLEJA	13,3%	1,70	17,6%	1,90	12,5%	2,10
	SISTÉMICA	28,3%		36,3%		48,8%	
13	SIMPLE	37,8%		27,5%		25%	2,04
	COMPLEJA	47,9%	1,76	48%	1,97	46,3%	
	SISTÉMICA	14,3%		24,5%		28,8%	

## Conclusiones y discusión

Los resultados del cuestionario han confirmado una visión nada simple de la convivencia que ya se intuía en las entrevistas y grupos de discusión: cerca de la mitad de los alumnos y alumnas encuestados entienden que una buena convivencia es aquella en la que en los centros se dan condiciones no sólo para que las relaciones sean positivas, sino para que pueda llevarse a cabo el trabajo académico de forma satisfactoria.

No obstante, como era de esperar, esta visión no se extiende a la consideración de los conflictos como algo positivo. Esta idea, en la que insisten algunos autores, no es, desde luego, nada «intuitiva» en el alumnado, que preferiría que los conflictos no se den, se den pocos o no sean graves. Si se quiere trabajar esta idea del conflicto enriquecedor, queda sin duda un importante camino que recorrer, al menos para más de dos tercios del alumnado de nuestros centros.

A través de todos los instrumentos empleados en el estudio se ha podido constatar cómo el aspecto en el que se producen una mayor cantidad de respuestas ligadas a una concepción simple o ingenua ha sido el de la causalidad de los conflictos y de los problemas de convivencia. Para al menos un 40% de los alumnos y alumnas los problemas se producen, sobre todo, por la presencia de malos alumnos, por características personales poco modificables. Muy pocos alumnos, en cambio, son capaces de poner en relación distintas causas y aceptar su interdependencia o de atribuir a la propia institución, a la forma en que se gestiona la convivencia o incluso a la gestión de los aspectos más académicos, alguna causalidad en los conflictos. La atribución de causas a factores simples lleva aparejada la creencia de que las soluciones pasan por la eliminación de esos factores o bien de que poco puede hacerse por mejorar; la visión más compleja tenderá a relativizar algo las posibles soluciones (se podrá hacer algo con unos alumnos pero no con otros, con unas familias y no con otras), pero en ambos casos resultará difícil llegar a diseñar planes que apelen a la responsabilidad de todos y que vayan más allá de detectar a los individuos «conflictivos» y corregir sus comportamientos.

Una conclusión que también se deriva de los tres instrumentos utilizados en el estudio es la escasa conciencia que los alumnos presentan tanto de la existencia como de la necesidad de una gestión más democrática de los centros que implique una mayor participación de todos los agentes. Aunque reclaman una mayor participación, se imponen las posturas más relativistas, que asumen que no todos los alumnos pueden y deben participar más, sino tal vez algunos alumnos más maduros, más mayores, más sensatos, etc. Respecto a la participación de las familias, la situación es similar: muchos alumnos se sitúan en una posición compleja en la que aceptan la participación o la colaboración de las familias en la resolución de los problemas, pero creen que sólo de algunas familias puede esperarse una colaboración efectiva. Pocos alumnos, así mismo, tienen la impresión de que la prevención es un medio eficaz para la mejora de la convivencia en los centros y la gestión más adecuada de los conflictos, y no entienden bien la importancia del sentimiento de pertenencia al centro como un factor de mejora. Un 73% de los alumnos y alumnas cree que, aunque pueden ser buenas las iniciativas más pedagógicas, lo cierto es que la mejora de la convivencia tiene más que ver con características personales y con el tipo de alumnos que se escolarizan. Atribuyen un papel muy poco relevante a la institución y a la existencia de planes o programas.

En cambio, los alumnos sí confían en que determinadas acciones en el centro pueden hacer que mejoren las relaciones entre todos. Muchos alumnos creen que es posible lograr una mayor integración de los alumnos aislados si se desarrollan acciones para ello (sobre todo en las tutorías), pero también son bastantes los alumnos que más bien

creen que es una tarea individual (de generosidad y apertura por parte de todos) o que poco puede hacerse si los alumnos aislados no cambian por sí mismos de actitud.

Uno de los aspectos más llamativos del estudio es la importancia que los alumnos han dado al diálogo como el medio más eficaz de resolver los conflictos. Sólo una cuarta parte de ellos cree que las sanciones pueden ser más eficaces. La mayor parte apela al diálogo o a una combinación de diálogo y sanciones como las estrategias más adecuadas. Bien es verdad, sin embargo, que las entrevistas han mostrado a veces una idea de diálogo más bien entendido como «charla» o reprimenda para entrar en razón, pero en el cuestionario de dilemas hemos podido constatar como, para al menos un tercio de los alumnos, la valoración del diálogo abarca muchos más aspectos y se considera eficaz en cualquier circunstancia. No debe olvidarse, sin embargo, que para muchos otros alumnos esta eficacia será más bien relativa: dependerá de los problemas que se aborden, de los alumnos implicados, de los profesores que se involucren, etc., lo que revela una concepción compleja pero más relativista de lo que sería aconsejable para convertir de verdad el diálogo en la estrategia principal. Una consecuencia que podría derivarse de estas conclusiones es la necesidad de que en los centros se tenga más en cuenta esta disposición del alumnado: las entrevistas y los grupos de discusión han puesto de manifiesto que esta vía no es, hoy por hoy, la preponderante en los centros, que las sanciones son la estrategia primordial y que, sin embargo, los alumnos están convencidos de que sirven de poco. Tal vez la reflexión en este caso corresponda a los profesores, cuyas concepciones en este punto deberían ser también valoradas.

A través del cuestionario de dilemas se han apreciado algunas diferencias significativas entre los tres centros estudiados. Por lo general han sido más simples e ingenuas las respuestas en el centro 1, público, urbano, de contexto bajo, situado en una población trabajadora del sur de Madrid, y más complejas y en ocasiones sistémicas en el centro 3, concertado, urbano, gestionado por una cooperativa de profesores, de pequeño tamaño y de contexto medio-alto, situado en el centro de Madrid. Los propios alumnos de este último centro tienden a achacar el buen clima de convivencia y las buenas relaciones al pequeño tamaño del centro y a la implicación de los profesores, mucho más que a las características del alumnado. En cambio no se han encontrado apenas diferencias estadísticamente significativas en función del sexo o el curso en el que los alumnos están escolarizados.

Para concluir este apartado cabe referirse a las concepciones que, de forma general, han mostrado los alumnos y alumnas de los centros estudiados. En primer lugar debemos recordar que no ha existido una teoría predominante en el conjunto de los ítems, aunque han sido más numerosas las respuestas que revelan concepciones complejas (36,7%). El aspecto que, por lo visto en las entrevistas y los grupos de discusión, ha resultado más llamativo y menos esperable, ha sido la existencia de un 28,1% de respuestas que se corres-

ponden con una teoría sistémica o integrada de la convivencia. Este hecho puede suponer una noticia alentadora para quienes se decidan a intervenir en la mejora de la convivencia en sus centros: revela que una parte del camino puede estar ya recorrido y que son posibles las medidas de carácter global o integrado y la colaboración de todos. También las respuestas complejas suponen un punto de partida esperanzador. Esta teoría asume que existe una confluencia de factores en la convivencia, aunque aún considerados de un modo aislado y relativo. Será preciso esforzarse por llevar estas concepciones hacia posturas aún más sistémicas, que presenten una visión más interactiva, más integrada y más democrática de la intervención. Sin duda son las respuestas que revelan concepciones más simples o ingenuas las que más difícil harán la intervención para la mejora de la convivencia. Si un alumno está convencido de que los conflictos se producen sólo o de forma fundamental porque hay alumnos malos, o que la marginación de un alumno se da porque él así lo quiere, será muy difícil hacerle intervenir de forma comprometida en estos ámbitos. En este caso el trabajo por desarrollar deberá ser de mayor envergadura, la labor resultará sin duda más ardua. Encarar esta tarea supone uno de los retos importantes para los centros educativos.

Parece razonable pensar, no obstante, que este reto puede acometerse incluso con el alumnado que presenta unas concepciones más simples y por tanto más alejadas de los supuestos en los que se basan la mayor parte de las propuestas de intervención. Si partimos de la premisa teórica de que el cambio en las representaciones implícitas es posible haciéndolas explícitas, verbalizándolas y tomando conciencia de ellas, parece claro que la reflexión sobre las concepciones, la explicitación de las ideas implícitas a través del debate y la discusión en nuestros centros educativos puede no sólo facilitar la puesta en marcha de programas y medidas para la mejora de la convivencia, sino constituirse en un elemento ineludible de la misma.

## Referencias bibliográficas

- ANTÚNEZ, S. (2000): *Disciplina y convivencia en la institución escolar*. Barcelona, Graó.
- CARRASCOSA, M<sup>a</sup> J.; MARTÍNEZ, B. (1998): *Cómo prevenir la indisciplina*. Madrid, Escuela Española.
- CASAMAYOR, G. (Coord.) (1998): *Cómo dar respuesta a los conflictos. La disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona, Graó.
- CEREZO, F. (2004): *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*. Madrid, Pirámide.

- DEFENSOR DEL PUEBLO (2000): *Violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria*. Madrid, Defensor del pueblo.
- DEL BARRIO, C., MARTÍN, E., ALMEIDA, A.; BARRIOS, A. (2003): «Del maltrato y otros conceptos relacionados con la agresión entre escolares, y su estudio psicológico». *Infancia y Aprendizaje*, 26, pp. 9-21.
- DEL BARRIO, C.; MARTÍN, E.; MONTERIO, I.; GUTIÉRREZ, H.; FERNÁNDEZ, I. (2003): «La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles», en *Infancia y Aprendizaje*, 26, pp. 25-47.
- DEL BARRIO, C.; ALMEIDA, A.; VANDER MEULEN, K.; BARRIOS, A.; GUTIÉRREZ, H. (2003): «Representaciones acerca del maltrato entre iguales, atribuciones emocionales y percepción de estrategias de cambio a partir de un instrumento narrativo: SCAN-Bullying», en *Infancia y Aprendizaje*, 26, pp. 63-78.
- DEL REY, R.; ORTEGA, R. (2001): «El programa de ayuda entre iguales en el contexto del Proyecto Sevilla Antiviolenencia Escolar», en *Revista de Educación*, 326, pp. 297-310.
- DÍAZ AGUADO, M<sup>a</sup> J. (1996): *Programas de educación para la tolerancia y prevención de la violencia en los jóvenes*. Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales.
- (2002): Por una cultura de la convivencia democrática, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, pp.55-78.
- FERNÁNDEZ, I. (2001): *Guía para la convivencia en el aula*. Madrid, Cispraxis.
- FERNÁNDEZ, I., VILLAOSLADA, E.; FUNES, S. (2002): *Conflicto en el centro escolar: El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid, Los libros de la Catarata.
- GARCÉS, R. (ed.) (2002): *La convivencia en los centros de secundaria. Las pasiones de la ESO*. Zaragoza, ICE Universidad de Zaragoza.
- GOPNIK, A.; MELTZOFF, A. N. (1997): *Words, thoughts and theories*. Cambridge MA, MIT Press. Traducción al castellano de M. SOTILLO e I. S. WILDSCHITZ (1999): *Palabras, pensamientos y teorías*. Madrid, Visor.
- INCE (2000): *Sistema estatal de indicadores de la educación 2000*. Madrid: Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura
- INCE (1997): *Diagnóstico del sistema educativo: elementos para un diagnóstico del sistema educativo español*. Madrid, Centro de publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- INSTITUTO VASCO DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA (2005): *El maltrato entre iguales «Bullying» en Euskadi (Educación Secundaria)*. Vitoria, Gobierno Vasco.
- (2004): *La convivencia en los centros de secundaria. Un estudio de casos*. Bilbao, ISEI-IVEI.

- JARES, X. (2001): *Aprender a convivir*. Vigo, Concello de Vigo/Xeráis.
- (2002): «*Aprender a convivir*», en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, pp.79-92.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1992). *Beyond modularity*. Cambridge, Ma.: Cambridge University Press. Trad. cast. de J. C. GÓMEZ; M. NÚÑEZ (1994): *Más allá de la modularidad*, Madrid, Alianza.
- MARTÍN, E.; RODRÍGUEZ, V.; MARCHESI, A. (2004): *Las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid, IDEA-FUHEM (Informe de investigación).
- MARTÍN, E.; CERVI, J. (2006): «Modelos de formación docente para el cambio de concepciones en los profesores», en *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- MARTÍNEZ, J. B.; ARÓSTEGUI, J. L. (2001): «La participación democrática del alumnado en los centros de secundaria», en *Revista de Educación*, 326, pp. 277-295.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M.; TEY, A. (coord.) (2003): *La convivencia en los centros de secundaria. Estrategias para abordar el conflicto*. Bilbao, Desclee de Brouwer.
- ORTEGA, R. (1997): «El Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar», en *Revista de educación*, 313, pp. 143-160.
- ORTEGA, R. ; DEL REY, R. (2003): *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó. (Serie Orientación y Tutoría, 186).
- ORTEGA, R.; DEL REY, R. (2004): *Construir la convivencia*. Barcelona, Edebé.
- ORTEGA, R. (coord.) (1998): *La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Programa Educativo de Prevención de Maltrato entre compañeros y compañeras*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- PÉREZ ECHEVERRÍA, P.; MATEOS, M.; SHEUER, N.; MARTÍN. (2006): «Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza», en *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- POZO, J. I.; RODRIGO, M. J. (2001): «Del cambio de contenido al cambio representacional en el conocimiento conceptual», en *Infancia y Aprendizaje*, 24 (4), 407- 423.
- POZO, J. I., SHEUER, N., MATEOS, M.; PÉREZ ECHEVERRÍA, P. (2006): «Las Teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza», en *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, Graó.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A.; MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, Visor.
- SERRANO, A.; IBORRA, I. (2005): *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia, Centro Reina Sofía para el estudio de la violencia.

- TORREGO, J. C. (coord.) (2000): *Mediación de conflictos en instituciones educativas. Manual para la formación de mediadores*. Madrid, Narcea.
- (2003): *Resolución de conflictos desde la acción tutorial*. Madrid, Comunidad de Madrid. Consejería de Educación.
- (2006): *Modelo integrado de mejora de la Convivencia. Estrategias de Mediación y tratamiento de conflictos*. Barcelona, Graó.
- TORREGO, J. C.; MORENO, J. M. (2003): *Convivencia y disciplina en la escuela. El aprendizaje de la democracia*. Madrid, Alianza Editorial.
- TRIANES, M<sup>a</sup> V. (2000): *La violencia en contextos escolares*. Málaga, Aljibe (Col. Monográficos).
- TRIANES, M<sup>a</sup> V. (2004): «Análisis psicológico de la violencia escolar y propuesta de prevención mediante educación de competencia social y personal». *Actas de las XIV jornadas municipales de psicopedagogía*. Torrent: Gabinete psicotécnico municipal de Torrent. Ajuntament de la Ciutat de Torrent. (pp. 81-100).
- VIEIRA, M., FERNÁNDEZ, I.; QUEVEDO, J. (1989): *Violence, bullying and counselling in the Iberian Peninsula*, en E. ROLAND & E. MUNTHE (eds.): *Bullying: an International Perspective*. London, David Fulton Publishers.
- ZABALZA, M.A. (2002): «Situación de la convivencia escolar en España: Políticas de intervención» en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 44, pp. 139-174.

## Páginas web

- DÍAZ AGUADO, M<sup>a</sup> J. (2004): *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: MECD-CNICE (en [www.cnice.mecd.es](http://www.cnice.mecd.es))